

# 戦時下における伝統と教育の問題（上）

—長谷川如是閑『日本教育の伝統』（1943 年 12 月）—

雨 田 英 一

## 目 次

### はじめに

1. 戦時下における「伝統と教育」を巡る論議の概観
2. 「全国民による、生活を通しての教育」
3. 「生活」における「精神・態度・方法」
4. 徒弟制度・生活の国民教育機能

## はじめに

教育において伝統をどのように位置づけ再生・創造するかという問題は、日本の歴史のなかで幾度となく論議されてきた。近代化過程においてはとりわけ西欧化との関連で論じられ、アジア太平洋戦争下ではひろく国民を動員してその再生と創造が実践された<sup>1)</sup>。日本国家の存亡が国民的関心事となっていたこの時期、日本国家・民族の固有の存在理由が問われ、アイデンティティ確立への途が探られ、伝統の再生と創造に基づいた文化の再生産とそれを介した次世代の育成、すなわち国民の形成が緊急の国家的課題となっていた。そしてそれはまた大東亜共栄圏建設に向けて日本の国民としてなすべきことは何か、という問題に繋がっていた。1941 年 8 月政府によって『臣民の道』が頒布された。また東亜新秩序の建設に向けて「東亜教育学」が構想された。東亜新秩序とは、西欧の近代化を人間をゆがめるものとみなし、その克服は日本的な伝統を見直し、再生と創造によってこそ確固たるものになる、という信念に基づいていた。長谷川如是閑が 1943 年 12 月に世に問うた

『日本教育の伝統』もそういう歴史的社会的文脈のなかにあった。その構成にそうした時代状況が反映しているのを認めることができる。

長谷川如是閑(1875-1969)は近代日本における自由主義ジャーナリストとして知られ、福沢諭吉や丸山真男らとともに代表的なリベラリストとしてかぞえられている著名な文明批評家である。この彼が、アジア太平洋戦争下そして戦後を通じて精力的に「伝統と教育」の問題を論じていた。長谷川が教育言論界で発言し、しかも重要な役割を担ったという点については触れられはしてもその内容の全体像は明らかでない<sup>2)</sup>。戦後の民主的教育改革の方向と仕方にきわめて重要な影響を及ぼしたレポートに「第一次米国教育使節団報告書」があるが、長谷川は、それをまとめた第一次米国教育使節団に「協力スベキ極メテ堪能ナル日本教育家ノ委員会」のメンバーであった。彼は、天野貞祐(第一高等学校長)らとともに加わり(肩書きは「評論家」、第二分科会の主査を安藤正次(元台北帝国大学総長)とともに務めた。この分科会が取り組んだのは、「再教育の心理学的問題」であった<sup>3)</sup>。「日本教育家ノ委員会」が提起したのは、平和主義に立脚した、教育勅語に代わる新たな詔書の発布だった<sup>4)</sup>。

既に述べたように、長谷川は敗戦後、突如教育界に登場したわけではない。戦時下で、雑誌『日本教育』で企画された座談会に権威ある「評論家」として招かれ、「現代人の教養」を論じ、また「生産と創造と教育」の問題などを議論していた。前者は、教育学者で陸軍省の嘱託であった阿部仁三らとの座談で1941年9月号に、後者は、陸軍大佐伊藤鈴嗣、文部省監野直道らとの論議で1943年1月号に掲載されている。それをみると、長谷川は、時局との関連で彼自身の見解を大いに語り、中心的な役割を演じていたことがわかる<sup>5)</sup>。

雑誌『日本教育』は、1941年4月に、「教学に於ける昭和の尊皇攘夷運動を提唱」(「日本教育宣言」)し創刊された、まさに戦時体制下の教育雑誌であった。『日本教育の伝統』に収録された論説「日本の生活に於ける性能と精神との合一並びにその育成について」はこの雑誌の1943年5月号に載せた

ものであり、1941年8月号には、長谷川と懇意だった丸山幹治が「翼賛運動の超政治性」を書いていた。

こうした論説、講演、談話などに筆を入れ、新たに稿を起こした「日本教育の基本的性格」を巻頭の一章として計15編を収録し、玉川学園出版部が「教育革新叢書」として世に問うたのが『日本教育の伝統』であった。

ここで『日本教育の伝統』の構成を示す。(本書より引用する場合には表題番号と通し頁を記した。たとえば、前編 1. 日本教育の基本的性格 26 頁、は前 1-26 と略記した。)

「 前編 伝統と教育

1. 日本教育の基本的性格
2. 日本教育の伝統的特色
3. 日本的教養の本質
4. 国民的教養の伝統
5. 青年教育に於ける性格と職能
6. 性能と精神との合一並びにその育成
7. 職能教育の伝統と国民教育
8. 芸能の精神
9. 日本人の生活文化と教育
10. 教育・教養としての少国民文化
11. 「ととめ」と「やすみ」

後編 時局と教育

1. 生産と創造と教育
2. 大東亜共栄圏の樹立と国民教育
3. 大東亜建設と文化の理念
4. 近代的生活の反省」

長谷川は「伝統と教育」問題に関連した『言葉の文化』も1943年8月、中央公論社から刊行している。また同年7月に大日本映画協会から出版した『日本映画論』も、これに関連した日本文化論であった。

『日本教育の伝統』は、長谷川が既に公にしていた『日本的性格』(1938, 12) や『続日本的性格』(1942.12) という一連の「性格」研究との関連を想わせる

が、小林秀雄は1941年6月、長谷川の伝統論議をとらえ、「過去の遺産を、現在によみがへらせようと努力しない人にとっては、伝統といふ様なものは、決して見付け出す事は出来ない」<sup>6)</sup>と批評していた。

前述のように、長谷川において「伝統と教育」問題は、敗戦とともに意味を失ったのではなく、たとえば1952年4月に刊行した『失われた日本』（慶友社）の副題「日本的教養の伝統」が示しているように、戦後においても批評し続けたテーマであった。私は、長谷川にとって「伝統と教育」問題を問うことは、日本人の教育のあり方を形作る日本の文化の基本的な性格を問うことであり、それは日本人の思考や行動の様式に影響を及ぼし、ときには無意識のうちに働いて規定するものを自覚化し、教育をその意味で統御する試みであったと捉えている。彼は戦後教育改革に暗雲が立ちこめた1952年7月、「教育者として自覚」すべき先ず以て重要なことは日本の教育と文化の伝統の特色を十分に理解し踏まえることであると強調していた<sup>7)</sup>。また「文化的性格」の「根本的」な改革を徹底しない限り、日本の自由主義も民主主義も、いかに形式を整えようとも「結局、他人の手で着せられた被服たるに止まるであろう」<sup>8)</sup>ともしていた。戦後の民主化は、国民個々人が伝統と向き合い深く対話することなしに、達し得ないとみなしていたのである。

以下、長谷川の「伝統と教育」の思想の基本的な性格とその意義を中心に、この時期の伝統と教育の問題を考えてゆきたい。ただし、長谷川は体系立てて論じているわけではないので、主として『日本教育の伝統』に収められた諸論説からその思想の構造をなすと思われる要素を拾い集め、つなぎ合わせて組み立てるという手続きをとった。したがって、視点によっては違った像が浮かびあがると思う。また、彼自身も体験した国家権力による思想弾圧が猛威をふるった時期の、公の場での言説であるということが考察を難しいものになっている。長谷川は、そのような状況をくぐり抜けた感慨を込めてのことだろう、敗戦直後の講演で次のように語っている。「…思想、言論の自由ということは、人間をそういう石塊に化すことを防ぎ、人間を機械とせず、別々の性格をもった生き物として進歩発達せしめ、その集まりである国家社

会が魂をもち精神をもつ生き物として生きるに絶対必要の天地の大法であります。』<sup>9)</sup>

## 1. 戦時下における「伝統と教育」を巡る論議の概観

『日本教育の伝統』が出版されたのは1943年12月であった。この年は、2月ガダルカナル島から撤兵、5月アッツ島守備隊全員「玉砕」、6月中学生以上の軍事教練と勤労奉仕の法制化（翌年2月から実施）、7月女子の学徒動員決定、9月学生の徴兵猶予停止、10月学徒出陣の壮行会、12月徴兵適齢を1年引き下げ19歳に、というように、戦争の局面は急展開し、国民の根こそぎ動員が強行された年であった。

このような状況下において、長谷川は『日本教育の伝統』の序言を次のように始めた。

「明治以降のわが国の近代教育は、西洋近代の教育の学理と実際とに基いてうち建てられたものであったが、いずれは日本固有の教育の歴史と伝統とに根柢する、独自の性格をもった日本的の教育として発展すべき運命にあったことはいうまでもない。爾来、さうした過程をとりつゝ進んで来たのであったが、今や愈々その方向へ一層本格的に、一層急速に、進展すべき時代となったのである。」（前1-1）

ここにみられるように、長谷川は、日本の教育には「日本固有」の「歴史と伝統」が存在すること、そしてそれが、日本の教育のすすむ方向と仕方を根源的に規定し続けていること、このことを先ずもって明確にした。長谷川の思想の骨格をなすものとしてスペンサーの影響による社会進化論的傾向がみてとれるが、ここにそれに通じる、人間社会の内在的漸進的發展という見方が働いているのを読み取ることもできよう<sup>10)</sup>。 いずれにしても、彼が日本の教育の歩むべき途について論議する際、あれこれの理念からではなく、「発展すべき運命」という表現に象徴的に示されているように、日本の歴史の赴く必然性を見極めねばならないという立場に立って議論を始めていたことが注目される。そしてその立場から、早急に明らかにしなければならない課

題として彼は言う、「しかもさうした過程の軌條となるべきものは、日本固有の教育の歴史を一貫した、伝統的性格そのものの正しい認識でなければならない。」(下線は雨田、以下、明記しない場合これに同じ。)

こうして議論の焦点は、日本の教育の「伝統」とはなにか、という点に絞られていく。

この時期、長谷川の言論活動も含めた「伝統」論議が世間の注目を浴びていた。前に引いた小林秀雄は、しかし、その意味するところは必ずしも定まっていないと評していたが<sup>11)</sup>、教育界での論調を前に挙げた雑誌『日本教育』を中心にふれておこう。

教育学者で、前述の長谷川と座談に加わった阿部仁三は、陸軍省嘱託という立場から教育問題を論じる役割を担うことになったのだろうが、著書『総力戦と国民教育』(1942.1)において、当時の伝統論議が「混乱」した状態にあることを憂えていた。そして「分けても現代の如き伝統の混乱せる時代に於ては尊むべきは個性よりも伝統である。個性はそれによつて自己の生くべきところを見出し得るであろう」と、「伝統」の見極めが緊要であるとしていた。

阿部は人間にとって「最も根本的なもの」は民族や国家であり、国家が「一切の精神現象の根本をなす」という理解に立っていた。そして、日本国家を、東亜新秩序の建設と大東亜共栄圏の樹立をとおして「世界新秩序実現の運動に邁進する国家」であると位置づけ、国家総力戦・国防国家の現下においては「文化を今後従来のような模倣ではなく真に自らのものとして日本のものとして東亜のものとして建設して行かなければならぬ」と断じていた<sup>12)</sup>。彼は『日本教育』の創刊号(1941年4月号)に「国民教育と国防教育」を、1943年4月号に「教育の総力戦体制」を書き、1943年6月号には「戦う者としての教育者としての決意」を書いて、教育は「神兵」をつくるためのものだとしていた。阿部において「神」とは、「他の国の神を排斥し攝伏せねば止まぬエホバの神のような神ではなく」「他の国の神とも協働し、新なる国生に進むことが出来る」「天照大神を最高神として仰ぐ神話に現はれたる神」で

あった。阿部にとって、教育における日本の伝統とは、その中心にこのような「神」が存在する伝統であり、そこでは日本国民はその兵つまり「神兵」として育て上げられるべき存在であった。

『日本教育』創刊号の巻頭論説「国民教育の改新」は、文部大臣であり大日本青少年団長でもあった橋田邦彦によるものであった。そこで彼は、「我が国教育の本義が、教育に関する 勅語に明示し給へる聖訓を奉體し、皇国の道に則りて国民を錬成し、天壤無窮の皇運を扶翼し奉るべき次代の大国民を育成するにあることは言を俟たざるところである。」と断じていた。そしてその本義を「徹底」するための新体制作りに向けて、教育審議会が設置され（1937 年 10 月）、「皇国の道に則って初等教育を施し国民の基礎的錬成」をなす国民学校が創設されたことを挙げ、国民教育の「改新」が進んでいることを指摘し、同時にそのさらなる徹底を求めている。

ここに現れている「本義」が文部省の伝統理解の中心に位置づいていたことは言うまでもないであろう。1926 年、すでに文部省は、「日本諸学振興委員会」を教学局内に設置したが、それは「國體日本精神ノ本義二基キ各種ノ学問ノ内容及方法ヲ研究批判シ我が国独自ノ学問文化ノ創造發展ニ貢献シ延テ教育ノ刷新ニ資スル」（「日本諸学振興委員会規程」第一条）ための、いわば日本の各学会の大政翼賛版であった。

他方では、政府・文部省は国家権力を背景にして 1941 年 8 月『臣民の道』で「伝統」の正当的な解釈を示していた。曰く「皇国臣民たるにふさはしい国民生活の樹立は、家庭生活の刷新を図ると共に、更にこれを家の外に擴め、隣里の和合、家国一体の親和を実現するところに成就せられる。国民齊しく天皇の御民たるの光榮に生きる我が国に於いて、隣保苦楽を共にするの風は、古來の尊い伝統である。近時、隣組・部落会・町内会等が、全国津々浦々に至るまで限なく組織せられ、活潑なる活動を示してゐるのは、この伝統を新時代に生かし、挙国新体制の確立に資せんとするものである。」

『日本教育』誌上には、既述の橋田論説に続いて、橋田の論旨を受けて書かれたと思われる、「臣道実践の教育」が掲載されていた。これは国民精神文化

研究所研究部長吉田熊次の論説であるが、そのなかで「我が教育界にありては法規の上に於いては教育勅語の奉戴を教育の根本と定めながら、教育学説に於いてはそれと背馳するが如き理論が横行濶歩して居た」と指摘した。そして「此（教育勅語—雨田）の指導原理に適合する教育内容は如何あるべきか、此の指導原理を具現する所以の手段方法は如何にすべきかに関する反省と研究とは従来極めて不十分であった」とし、「我が教育学界は一段の奮励努力を必要とする」と述べていた。

そうして、この「臣道実践」上の観点から、日本の伝統的教育方式として取り入れられていた「行の教育」の問題点をあげ、それは「マルキシズムの教育説」であり、革命運動の實踐に参加せしめる教育方法だと指摘していた。

またこの時期流行した「道場教育法」を取りあげ、上と同じ観点から、「決して座禅堂に於けるが如き行の實踐を目的とするものであってはならぬ。従って其の教育方法も亦座禅の行に止まってはならぬ」と断じ、「臣道實踐の行は世間道の行でなければならぬ」と強調していた<sup>13)</sup>。

「行」の教育に関しては、文部省嘱託安藤堯雄は『日本教育』1942年11月号掲載「国民学校における行の問題」において、「行」は国民学校の錬成として用いられた授業のひとつで、なかには「みそぎ」「正座」を何時間もさせたり、勉強より「行」を重視する学校も現れ、問題となっていると指摘していた。そして、『日本教育』1943年1月号に「教育学改造の指標」を書いて日本教育学の構築を提唱し、1943年3月号の「国民学校教育に於ける生活の原理」で、「我が国の教育は、肇宇の大精神に基づいておこなわれなければならないと共に、現実的国家要求、国民生活の要求に即応して行われなければならないのである。」とし、1943年5月号に「教育総力戦と重点主義」を書いていた。

以上、雑誌『日本教育』の論調を通してこの時期の伝統と教育の問題を概観したが、この論議でなお注目したいものに、東亜の独自の教育として「実践生活の全面を通じてその子弟を教養せしめてきた」「伝統」があると論じていた、海後宗臣の『大東亜戦争と教育』（1942年）がある。



また、総力戦体制下で強力に進められる国家管理によって教育の官僚化が進行し、「教育に於ける最も本質的なと考えられるところの、教育の人格性、伝統性、地域性というようなものが失われる」と、「伝統」の危機を指摘していた、埼玉県川口中学校長梅根梧の『統制と伝統—教育政策の根本問題—』（日本教育学会『教育学論集』第二輯 玉川学園出版部、1943年8月）が注目される。

海後と梅根の議論については、長谷川の議論と比較しながら後に触れるが、以上のように、「伝統」は、形態においては行であるとか道場方式であるとかという形で実践されていた。また、この時期の論者は、その伝統が今世界的に試練を受けているという認識を共有していた。教育学者矢川徳光はそのことを、「我国の生成・発展・飛躍の長き国民的伝統の奔流が今日の世界情勢という巨岩にぶつかり」と表現していた。そして重要なのは、「国体観念を歴史的に把握する」ということが伝統論議の前提となって疑われなかったことである。また、この伝統は海外に拡大されて然るべきだという認識が、ゆるぎないものとして前提とされていた<sup>14)</sup>。

このような状況のなかで長谷川は「伝統と教育」の論議を進めていたのである。

## 2. 「全国民による、生活を通しての教育」

長谷川は前に引用したように、「日本固有の教育の歴史を一貫した、伝統的性格そのものの正しい認識でなければならない。」としていた。それでは長谷川は、日本の教育の伝統を正しく認識するためにはどのような条件が必要だとしていたのか。先の引用文に続いて次のように書いていた。

「殊に日本教育としては、私が本文に於てくり返へし述べてあるやうに、教育家と教育機関による教育とともに、全国民による、生活を通しての教育を重視しなければならない」。このように、彼が注目すべきだとしたのは、教育目的を達成するために組織された機関だけではなく、国民一人ひとりの「生活」のもつ教育的作用・機能であった。

彼がこの時期に『日本教育の伝統』を出版し論じたのは、このような国民一人ひとりの「生活」の教育力に対する信頼とそれを重視し、より実りあるものにする立場に立っていたためである。すなわち、そうであるならば先ず以て、その教育機能が働く「生活」の主体である個々の国民によってこそ、そのことが正しく理解されねばならないからである。そのことを彼は、「先づその日本固有の教育の性格に関する認識を一般の常識たらしめることが、さうした過程の基礎工事であり又仕上げ工事でもなければならぬ。」と述べていた。こうして彼は「本書は、さうしたわが国独自の教育体制の工作過程に、たゞ一握の土を運ぶに過ぎないが、日本固有の教育の性格についての一般の認識に、多少とも資するところがあれば幸いである。」(前 1-1~2)として、『日本教育の伝統』を世に問い、国民の伝統に対する認識を促そうとしたのであった。批評家としての姿がここに現れている。

長谷川はその「日本の教育」の歴史と伝統を明らかにし固有の性格を明らかにするには、まずその「現実」を理解することが必要だとし、次のように述べていた。

「日本の古来からの教育について考察する場合に、制度組織の上に表はれたもののみによっては、日本教育と云ふものの現実を把握することは出来ないのである。国民教育といふことは、近代に於て国家的に樹てられた制度組織による、特に教育機関といふ施設による教育であるが、こゝで日本の教育といふのは、さうした制度による施設の意味ではなく、日本人が国民として育てられるための、性格の涵養と職能的性能の錬成とが、実質的に行われる意味の教育のことである。

これは寧ろ教養といふ言葉にあたることと思ふが、しかし本書でいふところの教育は、所謂教育は勿論、教養一般にある、特に教育的なる性質を云うのであって、それによって国民が育成される、日本伝来の精神・態度・方法をいうのである。」(前 1-2)

すなわち彼が提起しているのは、日本人を実質的に日本国民として育ててきたのはなにか、それはつまり教師という専門職者がかかわる組織や制

度というよりは、生活者たる日本人が代々継承してきた「精神・態度・方法」のうちにあるのではないか、ということであった。「精神・態度・方法」、それは何か、このような視点で国民教育を論じていたのである。

それではその「精神・態度・方法」は、組織や制度でないなら、どこでどのように働くものなのか。

彼は「日本人」は「古代から歴史のいかなる段階に於いても」「日本人的な生活を以て與えた教育」によって「厳格に、日本人として育てられた」（前 1-12～13）とみた。つまり、日本に生まれた者が日本人として育てられてきたのは「日本人的な生活」を通してであり、それが実質的に日本人教育を担ってきた、とみていたのであった。後述するように、古代から国家が存在していたという立場に立つ彼は、組織された教育機関の有無にかかわらず国民教育が実質的に日本では営まれてきたということになる。それは何によってか、それは「生活」だと長谷川は捉えたのであった。そしてその担い手は、一部の日本人ではなく、すべての「日本人」（＝「国民」（前 6-166））つまり「全国民」であった。繰り返すことになるが、全国民が営む日本人としての生活のなかで日本人が育てられてきたのが「現実」であり、そういう性格の教育営為が日本人の世代間で継承され、伝来してきている、それが「日本教育」の伝統なのであった。「精神・態度・方法」とは、その生活のなかで働くものであった。

国民一人ひとりが、それぞれの日々の生活においてその「精神・態度・方法」を自覚的に継承し取り組む、その内容如何が国民教育の成否に直接関わっている。すなわち国民教育の成否は国民一人ひとりの双肩にかかっているということ、このことを長谷川は、国民の前に明確に示す必要があったのである。

国民一人ひとりに日本の教育の成否がかかっているという呼びかけは、政府が前述した『臣民の道』において、国民各自に、総力戦の一員としての自覚のもとに、日常生活の隅々にわたって各自の役割の点検と使命遂行をすべしと求めたものと形式的には同じものであった。長谷川が著名な評論家とし

てもてはやされたのはそこに一つの要因があるといえるだろう。だが、長谷川の「伝統と教育」議論には、後述するように、戦後においてとくに強調された論点、日本人の日常の思考や行動の様式に影響を及ぼし規定する古層なるものの自覚化、とりわけ封建的なものの自覚化、という課題もそこには内包されていたと思われる。

それでは、国民一人ひとりが担うべき「精神・態度・方法」とは何か、これについて考察してゆきたい。

### 3. 「生活」における「精神・態度・方法」

まず彼が重視した「生活」とは何か。

長谷川は「遊戯」について語ったところで、「人間の生活一般」についてつぎのように述べていた。それは「無論遊戯ではなく、生存の大法に則った、生活力の発動であり、生存能力と発展能力との試練である」と<sup>15)</sup>。

このように彼は、「生活」を「生存の大法」という生物学的色彩の強い視点でまず捉えていた。そしてそれは、環境への適応を介した生命の維持・存続のための活動であり、生命力の発動と試練の過程であった。

「生活を通しての教育」とは、したがって、そのような生命力の発動と試練という生命維持の過程で、人間が人間として形成されるということ、そしてそれが根元的な人間形成のあり方であること、を意味するものであった。

彼はこれを「国民生活それ自体に内蔵された」教育（前 1-12）であるとか一般生活の「教育ならざる教育」としていた。それは、生活そのものにこれが教育であるという形で分別取り出すことが出来ないほどに人間の多様な能力が融合している教育作用を指していた。そしてなにより、その作用には、生命の維持・存続という生命体にとってのぬきさしならぬ、真剣な、根元的な相互作用・関係性によって性格づけられていた。それは生活の準備のためにいったん日常的な生活から切り離された空間での教育では勿論ない（前 2-87）。その「生活」は大正自由教育のような学校教育場面での生活でもない。ペスタロッチの「生活が陶冶する」生活即教育という生活教育論を想起

させる。長谷川は、日常の生活営為の過程における自然や事物や人間との交流という人間活動そのものが根源的に人間を形成しているのだとし、したがって、その根源的働き・作用を意義づけ、なによりも重視すべきであると立場に立っていたのである。そしてそれを、そういう生活の文脈から切り離された教育機関、つまり近代学校を「特殊の機関」（前 2-55）として区別し、「無組織の組織」（前 1-13）と呼んだ。

長谷川はその教育力をかなり高く評価していた。それは「教育」（＝組織された教育—雨田）以上に有力な効果を持つ（前 2-70）、「その効果は非常に良い」（前 2-16）と述べていた。

彼はなぜこのように教育効果を高く評価したのであろうか。

予想されるのは、制度化された教育には盛衰断絶があり、また時間的空間的に枠づけられ、その意味で制約があるのに対して、生活の営みは人間が生存するところにはどこでも存在し、時間的空間的な制約がない。そういう意味では、制度化された教育の影響力は生活の教育力には及ばない、と言える。しかし、それだけなのだろうか。

生活を通しての教育というとき、想像されるのは次のようなことなのだろう。

生命の維持と存続のための生物の活動、すなわち生活の主要な側面である生産活動には「創造性・技術性・叡智性・精神性」が含まれ（後 1-269）、精神的緊張、真剣さ、堅実さ、責任感が育まれる。そしてそれに対応しうる言語や身体や構えや気概などが形成され、技術的な知識や技量が育てられる。これら力量の育成のために学びと教えが工夫される。そして労働の成果を享受しうる人間関係、共通の文化を分かち合う関係、地域社会の維持と発展への参加、などなどの社会性が育まれる。娯楽もこの文脈に位置づく。これらのものが渾然一体となっているのが生活であろう。

長谷川は今挙げたような教育的な作用に注目したのだと想像される。日常的生活の営みのなかにある衣食住の様式や作法、労働の形態、親子間の伝承や余暇の過ごし方等々、個々の活動が複雑に関連しあって展開される生の

営み、それ自体が人間形成機能を果たしている、この点を重視しているのである。換言すれば、彼は生活にある「教養」力に注目しているのである。

その点で注目されるのは、「生活が与えるとは感覚的に又情操的に与えられた為非常に有力」なのではないか。(後 2-45) という言葉の、「感覚」「情操」的なものの人間形成作用力に対する高い評価である。

彼は、また次の例をあげて「生活」の教育の効力について語っていた。

日本が明治以降に急速に西洋の近代文明を摂取・消化し「同化発展」が可能だったのは何故か、それは、「国民的な性能を育てる現実の教育が行われ」「新しい時代を準備するだけの性格と性能とを日本国民に与えて」いたからではないか(前 1-3)、だとすれば、そのことは「西洋の教育制度の輸入されるまでの、日本国民の性格と性能との育て方が、如何に現実的に国家的の教育として有力なものであったか」を端的に示しているのではないか(前 1-3)と。

長谷川が「特殊の機関」とした学校は、カテキズムを教える宗派・宗教教育や国民道徳の養成だけでなく、科学的知—観察と実験によって得られる知をそれとして伝えようとしてきた。その知育は一定の能力と共通感覚を有している者なら誰でもが獲得できるものと考えられ「知育」の概念が成立する(堀尾輝久)。近代学校は、それらを専門家による教授によって、日常生活から切り離れた時間と空間で伝えてきた。長谷川はこの近代学校の存在意義を否定したわけではないが、この近代学校の教育だけで果たして日本国民を形成しうるのか、この点に深い懷疑を抱いていたのだった。それが教育学批判に繋がっていた。「西洋の教育学や教育史」では捉えられない教育機関以外の教育(前 2-49)と彼は言っている。教育学者の宮原誠一(1940 年 8 月の論説「形成と教育」)や同じく海後勝雄(1942 年の『東亞民族教育論』)も、明治以後の日本の教育学が欧米の影響の下にあり、その紹介が殆んどであって、日本の教育の「現実」を正しく理解してこなかった、と問題意識を共有していた。

ところで、前述のように、「如何なる国民の歴史も、突然変異を生ずるもの

ではなく、長い間の蓄積がその自然の結果をあげるのである」という（前 1-3）、内在的漸進的發展という歴史観に立つ彼が、何故必然的な歴史の歩みがあるのにもかかわらず意識的に働きかけなければならないのかという疑問が出てくる。その点に関わる長谷川の思考をみると、彼の外国文化摂取の態度様式についての伝統的とらえ方がわかって興味深い。

彼によれば、外国伝来のものに対する日本人の「態度」には二通りあり、そのひとつは外国伝来のものを「原形のまま我が文化財として持ちつづけて行く」という態度であり「新たな外国の様式を原型のまま保存せしめると共に、日本固有のものも決して失わずに持続せしめ」る態度である。他のひとつはそれによって「日本自身の文化様式に変化を与える」という態度である。そして日本人は「原形そのものと日本化したものとを、併行的に持ちつづけてゆくことを特色とする」（前 2-78～79）。しかし、「明治以後の状況を見ると、外国のものを原型のまま持続させてゆくという態度が、愈々日本固有の文化の性格を乱すような働きをしていることがある。つまり固有の日本的な性格が、外国の影響によって損なわれてゆくことが認められるのである。そういうことは、古来日本人の、意識的に、大いに警戒したことであったが、明治以後は、ややその意識が欠けていた。」と、伝統的な日本の固有のものを持ち続けるという態度が萎え、外国の影響に晒される事態がみられるようになったと言う。それもその問題状況は「遺憾ながら国民的教養の諸形態、すなわち教育・学術・芸術から、又印刷文化や、言語・芸術・享樂等の方面の文化に」みられると（前 2-80）、国民形成に関わる領域において起きているとみなしていたのである。

それに加え、「明治以後の日本では、生活（＝とくに家というのが自伝で語られている）のうちに、厳格に文化をもつという伝統的精神が希薄になっていた」と、生活の場面での伝統の衰退をも指摘していた。それを彼は「無典型化」（前 2-81）、「無様式化」（前 2-82）と呼んだ。固有の文化を持続発展させる力が萎え、生活が日本人形成機能を萎えさせてきている、そういう危機的な状況にあるとみなしていたのであった。いずれも、伝統的態度が見失

われたこと、つまり「意識・態度」の問題に起因している事態だとみていた。そしてそれは意識によって再生しうるものと考えられていた。

このような、外国文化の影響、生活の型の喪失、この二重の意味での「生活を通しての教育」という国民形成の伝統の衰退という認識が、「生活を通しての教育」を長谷川が問題にしなければならなかった理由であった。

#### 4. 徒弟制度・生活の国民教育機能

それでは、日本人を形成する「生活」教育とは本来どのような型のどのような内容のものであったろうか。

ここで長谷川が問題にする「生活」とは、普遍的な人間の「生活」ではなく、より具体的な歴史的社会的存在であるところの日本人の「生活」であった。彼は特殊日本的なという点を強調し「日本的な生活」を強調していた。したがって「生活を通しての教育」とは「日本的な生活を以て與えた教育」に他ならなかった。

では、それは、なにか。これを明らかにすることによって、「生活を通しての教育」を担う「全国民」のより具体的な役割と使命の輪郭が明らかになってくる。

まず、「日本人」とはなにか。

それは身分や階層などの社会的差異を捨象された日本国家の構成員としての日本「国民」（前 1-13）を指した。長谷川によれば、前にも触れたように、その「国民」は古代からずっと存在していた。なぜなら彼は日本において国民国家は近代において成立したのではなく、すでに古代において成立したとみていたからである。つまり古代の日本国家の成立以来、国民は日本人としての生活を延々と営んできた。彼はそういう長い歴史を有する、つまり「生存の大法に則った、生活力の発動であり、生存能力と発展能力との試練」に耐え持続・発展してきたのが「日本的な生活」なのである。

ではその「日本的な生活」とはなにか。なにが日本人たらしめるのか。その際彼が目にしたのは「庶民」の生活であった。そして、その庶民の生活



において、とりわけ彼が関心を払いその意義を見出したのは職人の徒弟制度、親方と弟子の生活であった。

長谷川の職人観については飯田泰三が、「『天分の確信』をもって生き、腕一本で、組織や人間関係や権威に依存することなく、自由に独立した生計を立てうる職人のあり方は、一貫して如是閑にとって理想の生き方のモデルでありつづけ」たと指摘している<sup>16)</sup>。職人であった彼の祖父の生き方に直接接し深く共感共鳴したことはその自伝（『ある心の自叙伝』1950年）が伝えるところでもあり、実体験に根ざしたものであろう。したがって、徒弟制度に理想的な人間形成のあり方を感じ取り、描いたとしても決して不思議ではない。では、彼はその職人の徒弟制度をどのような理解のもとに、どのような意味で意義づけたのであろうか。

一般に、徒弟制度の教育は、伝達される知識や技術が属身的性格を強くもち、そこでの知識や技術の伝授はカンとコツに依存するところが多いこと、弟子は親方の仕事ぶりのみならず日常生活における作法を自ら学び取るという学びが主たる形態となること、知識・技術の伝授と人間形成が融合していることなどが特徴として挙げられる。

長谷川は、徒弟制度を「互いに技術人としての生活を営みつつ、己らの人間的性能と職能的性能とを育ててゆく」（前 2-87）ものだとしていた。ここで挙げられている二つの「性能」について彼は次のように説明している。「職能的性能」とは、「社会そのものの生存」の「方法」に関する能力又は技倆である。他方、「人間的性能」とは、「人間的結合体の単位として」個々人が身につけるべき「方法」に関する能力又は技倆である。これは「いわゆる『人間』完成」（前 3-101）につながるとされ、またいずれも当該社会によって個々人に求められるものだとされている。

長谷川は、このふたつの関係をどのように考えていたのであろうか。

彼は、職能的側面をより根元的なものだと位置づけていた。曰く、「苟も職能のない人間というものが存在しない以上、人間的性格は、特殊の人間的性能と合一的にのみ築き上げられるものである」また「その性能の発育は、職

能の鍛錬によってのみ得られるものだ」と、それが「当然の原理であり事実である」としていた（前 5-150）。そして「職能に徹底することが、おのづから人間的性格の陶冶となるという根柢の事実」（前 5-147）を忘れてはならない、と強調していた。「権威」についても「性格の権威は職能の権威から生まれる、而して職能の権威から生まれた性格の権威ほど、正しく又確かな権威はない」（前 5-148）と「職能」の根元性を指摘していた。

長谷川の上のような人間形成に於ける「性能」「性格」についての考え方をみれば、「職能」人形成を軸にしながら「人間」形成の機能をも併せ持っていた徒弟制度に注目したことは決して不思議ではない、それどころか一貫している。

しかし長谷川の徒弟制度への着目は上のようないわば人間形成についての一般的普遍的な理論的理解からだけではない。徒弟制度はなにも日本特有の制度ではない。いわば生物としての人間生存の歴史的社会的な文化的形態といえるものであって、それは歴史的には、手工業時代の主要な技能後継者養成の仕組みとして形成整備されてきたものであった。しかし、近代科学的な生産力戦の戦時下にあっては科学的合理的機械的大量生産方式に取って代わられる勢いにあった。であるならそこに伝統をみ、モデルを求めることは、社会的基盤のないたんなる郷愁でしかないだろう。だが長谷川の認識ではそれが伝統として継承発展させられることが日本の「運命」であるというのである。それはなぜか。

そこで問題になるのは、その徒弟制度が何故に日本国民形成の伝統足りうるかということであろう。

長谷川で注目されるのは、この徒弟制度が「日本人」という固有の文化を有し価値意識をもった日本国民の形成に適合した形態だとしていることである。「日本人の職能生活の精神は、西洋のそれと違って、ギルド人としての性格のそれではなく、国民としての性格の精神だった」と、そのことを端的に語っている。ギルド人としての性格とは、同業者ということであって、いわば市民である。この言葉はどういうことを意味しているのであろうか。長谷

川によれば、日本人は自己の「短所」として「生活の性能を離れた精神性をもつ」ことを不得手だと自覚し、その自覚のもとに人間形成のあり方を創造してきた。すなわち、日本人においては「精神の育成は、同時に性能の育成でなければならない」と考え、「性能と精神性とを渾然と一つのものとして育てる」ための仕組みを考案し、整え、普及させ、「伝統」として定着させてきた。したがって、その仕組みつまり「職能」生活では、「生活の道徳的鍛錬」と「知的又は技術的訓練」とが互いに目的と手段の位置関係を換えながら「合一的」になされる。このことが、日本の「職能」的生活に日本人形成という性格と特長をもたらしたのだ、このように長谷川は捉えているのである(前 6-151~166)。つまり、日本国民の形成の様式の特徴を体現した方式として徒弟制度に注目していたのであった。

以上の点をより具体的に彼が説明しているところを次ぎに示しておこう。

「伝統」的に日本人においては、「生活の性能は、生活の「手段」を超えた生活目的として、我々の生活の生命そのものをな」し、「我々の直感も、経験も、叡智も、感覚も、智慧も、技術も、要するに我々生活の性能を組み立てている能力のすべてが、生活の「方法」を超えた、生活の「魂」となっている」(前 6-156)。したがって、「職能生活に於いては、その職能に関する知識や技術を、生活の倫理性や審美性とは別の物としては與えずに、それと合一的に與え」た。またそこでは、「生活の道徳的鍛錬と、知的又は技術的訓練と」が「前者を與える道として後者が與えられ、後者を與える道として前者が與えられ」た。つまり「術を教えられるのは、心を教えられるのであった。」(前 6-159) と。

こうして職能的生活に融合的に組み込まれ機能する「精神」育成力を、日本人の生活の教育力として見て取っていたのである。

では、長谷川は実際、徒弟制度にそれが方法として具体的にどのような形で認められるとしたのだろうか。それを通して、長谷川の日本教育の伝統についての思想の基本的な性格をさらに探っていきたい。

(次回へ続く)

- 1) 石川謙他『現代教育と伝統』講談社、1967年、玖村敏雄編『教育における伝統と創造』玉川大学出版、1968年、などがある。

今、日本の教育において「伝統」が注目されている。2006年の改訂「教育基本法」に「伝統」と「継承」が明記されたのを契機に、以前にも増してさまざまな実践例が報告紹介されているように見受けられる。しかし、「尊敬」「継承」されるべき「伝統」とはなにか、となると、ことは単純ではない。その論議は思想的政治的闘争の性格を強く帯びている。

佐藤秀夫は、教育基本法改正論議を扱ったなかで、伝統論議の根拠とされている歴史的事実を詳細に点検し問題点を克明に指摘している。（佐藤秀夫「教育基本法と「伝統」」『教育学研究』第68巻第4号、2001年12月）

日本教育学会会長を務めた堀尾輝久は、『日本の教育』（1994年）で、「戦後をどうとらえるか第4節 断絶と連続の構造」の「三」で、「日本のなかの自由・人権・平和の伝統」を論じている（136頁）。ここで、「民主主義的伝統」が取り上げられ、「戦前の日本の民主的な伝統が戦後引き継がれて生きてきた」ことを確かめ、なお継承発展すべき伝統として示した。続いて「四 保守的なものの連続」で、「国権論的で天皇主義的な伝統」（148頁）の存在を示し、「なお生き続けている日本の天皇主義的な伝統主義」（161頁）の問題性を指摘し、批判克服すべき課題としての「伝統」「伝統主義」問題を論じた。前者の伝統観は、堀尾が「非常に敬意をもちながらこの言葉を使っている」とした「十八世紀的なもの」すなわち「十八世紀の古典近代の原理」「人権や自由や平和」を、「継承しながらそれを発展させ」（116頁）するという、堀尾がとり続けてきた研究や社会的活動のスタンスに立つものである。それは「普遍人類的な価値」によって、また創造的精神に裏付けられた伝統である。つまり、堀尾にとって「尊敬」「継承」されるべき「伝統」は「自由・人権・平和の伝統」であり、それと敵対する「国権論的で天皇主義的な伝統」「伝統主義」は批判克服されるべきものである。

堀尾のうえのような「伝統」は、師とする丸山眞男が問いつけた「『強靱な機軸』としての思想的伝統」として彼自身のなかに創造的に継承されたものだと思う。それは「各時代を通じてすべての思想を否応なく関連づけ構造化してゆく『機軸』であり」かつ「そうして構造化され蓄積された思想」である（松沢弘陽）。堀尾が、その伝統と敵対するものに対する批判克服を終生の課題としていることにも端的に示されている。伝統は社会的遺産の継承の選択に関わる「主体的な決断の問題」（丸山眞男）なのである。

堀尾は、創造的に継承すべき伝統として「戦前の生活綴方」（192頁）や「民衆の歌い継がれて歌」（206頁）を挙げている。彼はまた、『教育と人間をめぐる対話』（1977年）に収録されている古在由重や内田義彦との対談のなかで、「日本的なもの」や「型」の問題を取り上げ、それらの伝統の意味を、日本的なものはインターナショナリズムや普遍的な伝統、人権や理性の観点から創造的に継承発展させることの必要性が確認されている。また、人間形成において、生活に根っこから、人間の内側から出てくるものの重要性和、それを阻むものに対する格闘の必要性が、併せて確認されていることも注目される。それは近代化の過程で脇においやられてきた子育ての習俗つまり日本

の教育の伝統に重大な関心を寄せ、調査に参加していたこととも関連しているだろう。また、禅の人間形成・修養にも強い関心を寄せている。

丸山真男の「『強靱な機軸』としての思想的伝統」は、松沢弘陽によれば、「社会のあり方や個人の思考・行動を拘束する条件」となり、同時に現代の生活の規範力となり、未来に向かう「文化の創造力の源泉」となるものであった。それは次のような人間理解、「『過去の伝統との生き生きした関連を自分の内面に』有することが、人間にとって決定的だという自我の本質理解」を背景にしていた。注目されるのは、丸山が「そのような伝統の喪失が現代人と現代文明の退廃の根源にある」とみなして、「現代の危機をのりこえるためには、現代の境位をふまえて、伝統を創造してゆかねばならない」としていたことである。（松沢弘陽『丸山真男における現代・伝統・思想史』『日本思想史学』2000年、第32号、46頁）

このような課題意識を持ち続けた丸山が二人の師としたうちの一人、長谷川如是閑については、その、日本の教育の伝統を掘り起こし継承発展しようとした思索内容を素描したのが本論の位置でもある。

- 2) 板垣哲夫『長谷川如是閑の思想』（芳川弘文堂、2000年）の第4章 科学、において生活の教育機能、『日本教育の伝統』について論述されている。示唆されるところが多かったが、それらの国民教育論としての意味説明が私の本論の動機になっている。

田中浩『長谷川如是閑研究序説』未来社、1989年、参照。

- 3) 「再教育の心理学的問題」の「教育方法、国語国字、教育改革の時期、学生の自発的批判的分析的能力の発展、教師の再転換」という課題であった。

「日本教育家ノ委員会ニ関スル件」（1946年9月）「日本教育家の委員会委員名」（1946年7月）

「米国教育使節団に協力すべき日本側教育委員会の報告書」（1946年2月）「米国教育使節団を迎えて～沢登哲一」『戦後日本教育史料集成第一巻』所収、三一書房、1982年、64～81頁。

鈴木英一・笠井尚「戦後改革期における教育審議会の委員会構成の特質」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第37巻、1990年度、参照。

- 4) 「米国教育使節団に協力すべき日本側教育委員会の報告書」（1946年2月）による。
- 5) 「現代人の教養」は阿部仁三ら司会含めて7名、「生産と創造と教育座談会」は陸軍大佐伊藤鈴嗣、工学博士山本峰雄、文部省図書局第二編修課長監野直道、本社側から2名と記者、計7名による。
- 6) 小林秀雄「伝統」1939～41年頃、『新訂小林秀雄全集第7巻』（1978.新潮社）227～9頁。
- 7) 「伝統と教育」『改造』1952年7月。
- 8) 「日本の改造と民族的文化性」『失われた日本』1952年4月。慶友社、290頁。
- 9) （『民主主義十二講』（1946年11月。日本放送協会編、同出版協会、長谷川は「第六講思想 言論の自由」、3～5月におこなわれた講演。）、75頁。

丸山真男、飯田泰三・掛川トミ子・山谷太郎・山領健二・丸山真男「如是閑の時代と思想」（1990.11～1991.2.『丸山真男座談9』所収。）参照。

- 10) 長谷川の伝統と教育をめぐる論議は近代日本における社会進化論的教育論の一つの展開として位置づけることが可能ではないかと仮定している。進化論

者が教育を問題にする視角は進化論は内在的漸進的動きを重視する考えであるから、伝統を問題にするのは、つまり過去の要素から展開・動きを促すことに何らかの形で関わっているものを見つけ、その構造と展開の契機を取り出す、という思考が強く働く、その結果であろうと予想している。「伝統と教育」論議は社会進化論の主要なテーマになりうると考える。

- 11) 前掲小林秀雄「伝統」1939～41年頃、『新訂小林秀雄全集第7巻』（1978.新潮社）
- 12) 阿部仁三『総力戦と国民教育』1942.1. 日黒書店. 長浜功『増補教育の戦争責任』（明石書店、1984年）26頁、72～80頁参照.
- 13) 吉田熊次「臣道実践の教育」8～10頁.
- 14) 大日本青少年団教養部長. その機関誌『青少年指導』に発表した「教養指導における新体制の素描」、1941年9月号、64頁. 前掲長浜功、参照.
- 15) 前10-224, ちなみに「遊戯」は、「その活力や能力から遊戯が生まれて、大人にも遊戯がある. 而もそれが生活の鍛錬である時に、最も正しい意味の「遊戯」であることはいうまでもない.」と述べていた.

長谷川は「生活を以て與えた教育」あるいは「所謂教育として形をとらずに「生活」の形をとった教育」（前1-12）、あるいは生活と教育が「渾然一体」となった人間の育て方（前2-86）であるとか、「生活が育てる」（前2-87～8）教育などと言い換えていた.

- 16) 長谷川如是閑・丸山真男「よき職能人たれ—鎌倉対談—」（1954年3月、『丸山真男座談2』所収、岩波書店）、飯田泰三「解説—「文明批評家」長谷川如是閑—」（飯田泰三・山領健二編『長谷川如是閑評論集』所収、岩波文庫、1989年6月）、山領健二「ある自由主義ジャーナリスト・長谷川如是閑」及び宮地宏「解説」（宮地宏編『長谷川如是閑集』近代日本思想体系15、筑摩書房、1976年1月）所収.

（引用にあたっては旧字体を新字体に改めたところがある. また敬称は省略した.）

キーワード

伝統、生活、国民教育